

# Revista Brasileira de Educação do Campo

The Brazilian Scientific Journal of Rural Education

ARTIGO/ARTICLE/ARTÍCULO

DOI: <http://dx.doi.org/10.20873/uft.2525-4863.2018v3n2p473-2>



## A formação do professor rural em Minas Gerais: casos e (des)casos

Roberta Aparecida da Silva<sup>1</sup>, Rita de Cássia de Souza<sup>2</sup>

<sup>1</sup>Universidade Federal de Viçosa - UFV. Departamento de Educação. Avenida Peter Henry Rolfs, s/n., Campus Universitário. Viçosa - MG. Brasil. <sup>2</sup>Universidade Federal de Viçosa - UFV

Autor para correspondência/Author for correspondence: [silvaroberta310@gmail.com](mailto:silvaroberta310@gmail.com)

**RESUMO.** O presente artigo tem como objetivo principal fazer uma contextualização histórica em relação à formação dos professores primários no Brasil e no Estado de Minas Gerais, com ênfase no professor rural e na escola rural. Como procedimento metodológico, utilizamos a pesquisa bibliográfica referente ao tema. O artigo discute as fragilidades em relação às políticas públicas voltadas para o homem do campo e o “interesse” de se investir na Educação Rural. Em nome do discurso de reverter o “atraso” da agricultura, de fixar o homem rural no campo, de diminuir o analfabetismo existente, bem como modernizar o país, foram criadas instituições específicas para a formação de professores rurais em alguns Estados brasileiros, e, entre eles, Minas Gerais. Como resultados, evidenciou-se que a preocupação com a Educação Rural em Minas Gerais tornou-se evidente após 1950, momento a partir do qual começou a se observar a necessidade de se formar os professores rurais, providos de conhecimento específicos e contextualizados para poderem desenvolver um processo de civilização do ambiente rural. É possível concluir, mediante observação, que as políticas públicas brasileiras apresentaram e apresentam fragilidades em relação à Educação Rural, desenvolvendo-se de forma lenta, desconexa e tardia em relação às iniciativas educacionais urbanas.

**Palavras chave:** Educação Rural, Formação de Professores Rurais, Políticas Públicas, Minas Gerais.



## The formation of the rural teacher in Minas Gerais: cases and negligence

**ABSTRACT.** The present article has as an objective to make a historical contextualization in relation to the teacher's formation of the Primary school teachers in Brazil and in the state of Minas Gerais, with emphasis on the rural and school teachers. As a methodological procedure, we used the bibliographic research on the topic. The article discusses the weaknesses in relation to the public policies directed to the farmer and the "interest" to invest in the rural education. On behalf of the speech to reverse the "backwardness" of agriculture, to lay the man in the countryside, to reduce the existing illiteracy, as well as modernizing the country, was created specific institutions for teacher's training in some Brazilian states and among them Minas Gerais. As result, has become very clear that the concern with Rural Education in Minas Gerais became evident after 1950, time from which began to be observed the need to train rural teachers, provided with specific knowledge and contextualized to be able to develop a process of civilization of the rural environment. It can be assumed, through observation that Brazilian public policies have presented fragility regarding to Rural Education, developing slowly, disconnected and delayed in relation to urban educational initiatives.

**Keywords:** Rural Education, Rural Teacher's Formation, public policies, Minas Gerais.

## La formación del profesor rural en Minas Gerais: casos y negligencias

**RESUMEN.** El presente artículo posee como objetivo principal hacer una contextualización histórica en cuanto a la formación de los profesores primarios en Brasil y en el Estado de Minas Gerais, con énfasis en el profesor rural y en la escuela rural. Como procedimiento metodológico, utilizamos la investigación bibliográfica referente al tema. El artículo discurre sobre las fragilidades en cuanto a las políticas públicas inherentes al hombre del campo y el “interés” en invertir en la educación rural. En nombre del discurso de revertir el “atraso” de la agricultura, de fijar al hombre rural en el campo, de disminuir el analfabetismo existente, bien como modernizar el país, fueron creadas instituciones específicas para la formación de profesores rurales en algunos Estados brasileños y, entre ellos, Minas Gerais. Como los resultados, se evidenció que la preocupación con la Educación Rural en Minas Gerais se hizo evidente después de 1950, en el momento a partir del cual comenzó a observarse la necesidad de formar a los profesores rurales, provistos de conocimientos específicos y contextualizados para poder desarrollar Un proceso de civilización del ambiente rural. Es posible concluir, mediante observación, que las políticas públicas brasileñas presentaron y presentan fragilidades en relación a la Educación Rural, desarrollándose de forma lenta, desconexa y tardía en relación a las iniciativas educativas urbanas.

**Palabras-clave:** Educación Rural, Formación de Profesores Rurales, Políticas Públicas, Minas Gerais.

## Introdução

*A maior dificuldade, aliás, na criação das Normais Rurais, vai encontrar-se na escolha do seu professorado. Porque nelas o que fundamentalmente importa é a mudança, a transformação radical da mentalidade. Se abarrotássemos as escolas com professores à moda comum, citadinos por índole, por temperamento, por educação, viciados, ou melhor cultivados por estes quatro séculos de formação nacional urbanista, tão arraigados nessa feição que nem sequer percebem a existência da outra que se lhes antepõe, fadaríamos a tentativa a um fracasso inevitável*  
(Sud Mennuci, 1934, p. 207).

O presente artigo<sup>i</sup> tem como objetivo fazer uma breve contextualização histórica em relação à formação de professores primários no Brasil e no Estado de Minas Gerais, enfatizando a formação dos professores rurais. Para tanto, abordamos algumas iniciativas governamentais, tais como: leis, decretos, reformas educacionais e o surgimento de instituições que visavam preparar professores leigos primários para a docência, principalmente na zona rural do Estado de Minas Gerais. Optamos por fazer um recorte entre o final do século XIX e meados do século XX por acreditarmos que é nesse período que ocorre uma distinção entre espaço urbano e rural no Brasil. Segundo Musial (2011), foi a partir da Lei nº 41, de 1892, que surgiu, pela primeira vez na legislação educacional mineira, a denominação escola rural; e foi a partir dela que se criou uma

hierarquização entre escola rural, distrital<sup>ii</sup> e urbana.

Essa hierarquização privilegiava o meio urbano e os distritos, pois:

Além de privilegiar a educação das populações urbanas, com supressão das escolas de instrução primária rurais e, possivelmente, com sua atribuição aos poderes municipais, o governo do Estado de Minas Gerais parecia redirecionar sua política de educação, alicerçada em uma oferta diferenciada, voltando-se para as populações das cidades e dos distritos, em detrimento das populações dos povoados e das aldeias. No início do século XX, a instrução pública no Estado adquiriria uma feição higiênica da sociedade, assim como concentraria seus esforços na construção dos grupos escolares. Estas instituições, os grupos escolares, configuravam-se como modelo urbano e racional da organização escolar (Musial, 2011, p. 127).

Nesse sentido, procuramos também neste artigo discorrer sobre as escolas primárias do meio rural, principalmente no Estado de Minas Gerais ressaltando as especificidades e peculiaridades em relação ao ensino rural, uma vez que essa população era considerada atrasada e pouco civilizada, e a criação de uma escola deveria ser adequada ao seu grau de civilização, diferente do grau de civilização da população dos distritos e das cidades (Musial, 2011). Através de estudos realizados para a construção deste artigo, percebemos que “para a escola destinada

às populações rurais seria reservado um lugar marginal nas políticas do governo do Estado de Minas Gerais, até meados do século XX” (Musial, 2011, p. 127).

Como procedimento metodológico, utilizamos a pesquisa bibliográfica referente ao tema. Para Lima e Miotto (2007, p. 45), “ao tratar da pesquisa bibliográfica, é importante destacar que ela é sempre realizada para fundamentar teoricamente o objeto de estudo, contribuindo com elementos que subsidiam a análise futura dos dados obtidos”. Sendo assim, buscamos artigos, livros, dissertações e teses que abordam a formação dos professores primários com ênfase no professor rural. Entre os trabalhos, destacam-se o capítulo de um livro e a dissertação de Mestrado defendida por Almeida (2009): *A Educação rural como processo civilizador*, e *Vozes esquecidas em horizontes rurais: história de professores* (2001), respectivamente. Também se destaca um artigo de autoria de Andrade e Casassanta (2005), intitulado *Formação de Professores para a Escola Rural. Para compreender a Educação do Estado no meio rural - Traços de uma trajetória*, e o capítulo do Livro *Educação e Escola no campo*, escrito por Calazans (1993), bem como uma coletânea<sup>iii</sup> de obras escritas por Helena Antipoff intitulada *Educação rural*, do ano de 1992.

Almeida e Grazziotin (2013) afirmam que o século XX assistiu à transformação de uma sociedade de base agrária para uma sociedade industrial, e a cidade passou a assumir paradigmas de modelos sociais e culturais. Essas mudanças econômicas e sociais promoveram transformações identitárias, afirmando as identidades urbanas e inferiorizando a rural. A cidade passou a ser vista como local de modernização e o meio rural como local de atraso, ignorância e ausência de desenvolvimento. A partir desse contexto, a elite urbana consideraria a Educação Rural como a “salvação”, a possibilidade de interiorizar a cultura urbana e os ensinamentos tidos como essenciais para a formação da sociedade. “A educação rural passou a ser vista como o instrumento capaz de aproximar a modernização, de formar cidadãos adaptados ao seu meio, porém lapidados pelos conhecimentos endossados pela cultura urbana” (Almeida & Grazziotin, 2013, p. 136).

### **A formação de professores primários nas Reformas Educacionais Mineiras e suas relações com o contexto brasileiro**

Desde o século XIX e durante o século XX, o Brasil sofreu transformações importantes em relação à educação, que passou a ser compreendida como instrumento para a transformação da

sociedade. Segundo Nogueira e Schelbauer (2004), apesar de ter diminuído, as estatísticas<sup>iv</sup> revelavam um grande índice de analfabetismo do povo. O Brasil se constituía como nação independente e a educação escolar era considerada fundamental para preparar os cidadãos para o trabalho livre.

Tratava-se de dar forma ao país amorfo, de transformar os habitantes em povo, de vitalizar o organismo nacional, de construir a nação. Nele se forjava projeto político autoritário: educar era obra de modelagem de um povo, matéria informe e plasmável, conforme os anseios de Ordem e Progresso de um grupo que se auto-investiga como elite com autoridade para promovê-los (Carvalho, 1989, p. 9).

Os investimentos para o crescimento e o fortalecimento do ensino primário no século XX exigiam a formação de professores qualificados e especializados, pois, até então, o lugar do lecionador era ocupado por qualquer indivíduo que se destacasse socialmente, não havendo nenhum tipo de preparação para a atividade docente. Foi a partir de então que surgiu a necessidade de criação de Escolas Normais.

Em 1906, no governo João Pinheiro<sup>v</sup>, foi realizada uma Reforma do Ensino que criou os primeiros grupos escolares e Minas Gerais e reformou o ensino nas Escolas Primárias e Normais. A implantação dos princípios básicos dessa

Reforma visava, sobretudo, desenvolver a educação popular em três aspectos: físico, intelectual e moral. Para tanto, o governo do Estado mineiro organizava pedagogicamente a escola segundo regras e modelos para os prédios escolares, passando a fornecer mobiliário e material didático, e criando a instrução manual, por julgar ser fundamental a um povo civilizado que na escola primária se apreendesse não só o ensino considerado abstrato (ler e escrever), mas também a educação física e moral do homem (Carvalho, 2012).

As reformas ocorridas no Estado de Minas Gerais, no início do século XX, estavam em sintonia com outras reformas educacionais no país naquele período, sendo diretamente influenciadas pelo movimento escolanovista<sup>vi</sup>:

Na constituição de um discurso renovador da escola brasileira, a “Escola Nova” produziu enunciados que, desenhando alterações no modelo escolar, desqualificava aspectos da forma e a cultura em voga nas escolas, aglutinadas em torno do termo “tradicional”. Era pela diferença quanto às práticas e saberes escolares anteriores que se construía a representação do “novo” nessa formação discursiva. Operavam-se, no entanto, apropriações do modelo escolar negado, resignificando seus materiais e métodos (Vidal, 2000, p. 497).

Segundo Almeida (2006), apesar da grande importância das Escolas Normais para a época, os educadores progressistas, durante muito tempo, criticaram o perfil atrasado e tradicional dessas instituições, considerando-as conservadoras. Em contrapartida, no Estado de São Paulo, houve até protestos contra o excesso de Escolas Normais e professores no ensino normal no Estado, com indicações, como a de Fernando de Azevedo, para que reduzissem os números de escolas normais e transformassem algumas em escolas normais-rurais. Todavia, a autora argumenta também que:

Havia poucos professores que se dispunham a lecionar nas distantes zonas rurais, com grandes dificuldades de acomodação e locomoção, principalmente as mulheres, maioria no curso, relutantes em deixar a cidade e a família. Ao mesmo tempo em que esses anos foram pródigos em reformas e inovações na Escola Normal do Estado de São Paulo, também promoveram a ampliação do curso aos interessados em se dedicar ao magistério com a disseminação de escolas normais livres e particulares, principalmente pelo interior do Estado (Almeida, 2006, p. 84).

Carvalho (2012) afirma que, em 1924, foi publicado o Regulamento do ensino primário no Estado mineiro, visando reformar a instrução pública. A autora ressalta que:

Essa Reforma se constituiu de quatro decretos, regulamentando três pontos tradicionais nas reformas em Minas: ensino primário — para o qual se previa até programa específico — ensino normal e o programa a ser implantado nesse curso. A reforma ainda criou a Revista do Ensino, estabelecendo seus objetivos e sua organização editorial (Carvalho, 2012, p. 225).

Para a autora, algumas ações na área de educação no governo de Antônio Carlos Ribeiro de Andrade, que assumiu a presidência de Minas Gerais em 07 de setembro de 1926, se destacam, como a criação da Universidade de Minas Gerais, a extensão do ensino primário, por meio da construção de novos prédios escolares e a aquisição de aparelhos modernos e materiais didáticos. No ensino primário e normal, Carvalho (2012, p. 226) afirma que ele “fez uma reforma cujas medidas marcaram uma ação mais intensa pelo Estado em relação à sociedade civil”. Para ajudar no planejamento e na implantação de seu programa de governo, Antônio Carlos convidou Francisco Campos para assumir o cargo de secretário do Interior, pois este, nas palavras da autora, faria a Reforma do ensino público mais importante da década.

Segundo Carvalho (2012), Francisco Campos incorporou à Reforma do Ensino Primário e Normal, realizada em Minas Gerais, em 1927, os ideais propostos pelos liberais e iluministas: restaurando o

aparelhamento do ensino público, o espaço físico e as relações humanas existentes na escola. Para isso, “criou associações escolares e favoreceu o espírito associativo infantil, a cooperação e recreação, além de mudar a relação entre aluno e professor” (Carvalho, 2012, p. 230), visando dar voz ativa aos alunos no processo educacional.

Peixoto (2003) afirma que a Reforma Francisco Campos teve um importante papel no país, introduzindo uma abordagem de caráter técnico no tratamento das questões relacionadas ao ensino de uma forma geral e, mais especificamente, ao ensino primário e aos problemas relacionados à alfabetização, reconhecendo na educação escolar um campo de estudo possível de abordagem científica. Essa Reforma alcançou grande repercussão devido aos altos investimentos feitos no ensino, chegando até mesmo a criar uma escola superior de formação de professores: a Escola de Aperfeiçoamento.

A Escola de Aperfeiçoamento, vista como núcleo gerador do processo de renovação, tinha como objetivo realizar um trabalho metódico na preparação dos recursos humanos, ao mesmo tempo em que buscava orientar, avaliar, testar e aplicar as novas ideias que moviam a corrente renovadora da Reforma. Anotar que a missão europeia é a grande inspiradora da escola (Almeida; Guido, 2007, p. 13-14).

Segundo Tanuri (2000), a Reforma de 1927 em Minas Gerais criou três níveis

de instituição diferentes para a formação de professores:

- 1) *Escolas Normais de Segundo Grau* (somente oficiais), oferecendo a seguinte formação: Curso de Adaptação, complementar ao primário (dois anos); Curso Preparatório, de cultura geral (três anos) e Curso de Aplicação, de caráter essencialmente profissional (dois anos);
- 2) *Escolas Normais de Primeiro Grau* (oficiais e particulares), oferecendo o Curso de Adaptação (dois anos) e Curso Normal com três anos de duração, sendo três de cultura geral e um de formação profissional;
- 3) *Cursos Normais Rurais*, com a duração de apenas dois anos, funcionando junto aos grupos escolares, e oferecendo apenas um aprofundamento das matérias do ensino primário, acrescido de atividades de prática de ensino. Destaque-se ainda que na reforma mineira criava-se uma Escola de Aperfeiçoamento Pedagógico, com dois anos de continuação de estudos profissionais, para professores já em exercício (Tanuri, 2000, p. 71).

Esta diferenciação existia também em outros Estados brasileiros,

... possibilitando, por um lado, uma certa expansão de escolas normais de nível menos elevado mas compatível com as possibilidades da época e as peculiaridades regionais e, por outro, a consolidação das escolas normais como responsáveis pela preparação do pessoal docente para o ensino primário (Tanuri, 2000, p. 71).

Na década de 1930, o governo brasileiro passou a incorporar um discurso “ruralista”, que via a educação como o principal instrumento de fixação do



homem no campo. Tanuri (2000) ressalta que esse movimento procurava utilizar a escola para reforçar os valores rurais da civilização brasileira com o intuito de criar uma consciência agrícola e fazer com que o homem rural permanecesse no campo. Preocupados com a preparação de professores especializados para o magistério na zona rural, foi defendida a criação de “Escolas Normais Rurais”<sup>vii</sup>, tendo como objetivo não só a localização no meio rural, mas também a preocupação em transmitir conhecimentos de agronomia e higiene rural.

Para Prado (1995), o discurso sobre a importância de uma escola adequada ao tempo e ao espaço no Estado Novo pretendia evidenciar homens e instituições comprometidos com projetos governamentais, embora a maioria dos brasileiros se encontrasse alienada em relação a tais projetos. Segundo a autora, apesar do forte aparato ideológico com que o tema da Educação Rural foi abordado, o pragmatismo econômico estava sempre em evidência.

Foi a partir desse contexto histórico que se começou a pensar sobre a redução do analfabetismo no Brasil, bem como a repensar a preparação de professores para as escolas primárias. Foi também no contexto da discussão da identidade brasileira como rural e urbana que se construíram projetos de Educação Rural,

bem como surgiu à necessidade dos professores para o meio rural, objeto de estudo desse artigo.

### **A Educação Rural no Brasil e a formação de professores rurais**

Os estudos sobre a Educação Rural no Brasil, segundo Almeida (2001) e Piacentine (2012), ainda constituem uma área de pouca investigação, apesar do país, até a década de 1920, ter sido expressivamente rural<sup>viii</sup>. A partir daí houve gradativamente um acréscimo da população urbana e decréscimo da população rural. Isso ocorreu principalmente devido ao início da industrialização no país, que se expandiu principalmente a partir da década de 1950.

A educação também sofreu mudanças com esse novo cenário brasileiro, tendo que se ajustar aos novos padrões econômicos e sociais estabelecidos, pois, “à medida que o Brasil se industrializa, as escolas da cidade assumem outros contornos e passam a atender a outras necessidades que não são as mesmas das escolas do interior” (Almeida, 2001, p. 33). O mundo urbanizado passou a ser o condutor e a referência, direcionando as decisões políticas e econômicas na construção de novos processos culturais (Almeida, 2009).

Para Almeida (2009), o deslocamento crescente do meio rural para

o urbano gerou um choque entre os valores e as referências por se tratarem de mundos distintos. Além disso, a urbanização não gerou condições melhores de vidas para muitas pessoas, segregando nas periferias urbanas os marginalizados e excluídos socialmente.

Almeida (2001) afirma que havia contradições entre o tipo de ensino que se pretendia desenvolver e a realidade vivida desde o início do século XX. Por um lado, insistia-se na ideia de o Brasil ser um país agrícola; mas, por outro, faltavam investimentos e vontade política para realmente se concretizar uma educação voltada para o meio rural.

Andrade e Peixoto argumentam que:

As escolas rurais foram surgindo sem planejamento adequado das reais necessidades para a sua localização. Um dos critérios usados para a instalação de escolas era o político, e, com isso, muitas escolas foram criadas em regiões onde não havia demanda de alunos, e em outras, a demanda existia, mas não era politicamente adequado se criar a escola (Andrade & Peixoto, 2000, p. 4).

Além disso, a escola do meio rural, na maior parte das vezes, limitava-se a reproduzir os conhecimentos mínimos necessários para a vida e para a produção do meio rural (Andrade & Peixoto, 2000).

Na década de 1940, Lira e Melo (2010) evidenciam que em algumas regiões do país a crescente urbanização já gerava

tensões sociais, pois crescia a população nas áreas urbanas sem planejamento e emprego para todos. Começava a se pensar na necessidade de criar estratégias para que a população permanecesse no campo. Buscou-se, então, desenvolver uma educação que reforçasse os valores camponeses, com a finalidade de fixar o homem do campo em seu meio. Para tanto, era necessário adaptar os programas educacionais e os currículos a esse ambiente.

Um grupo da elite intelectual e política rural e urbana, com a defesa da “vocação agrícola” para o desenvolvimento do Brasil e principalmente sob o debate do intenso processo migratório, acreditava que a escola deveria valorizar a cultura do meio rural, proporcionando à sua população o aproveitamento de suas possibilidades econômicas e sociais, através de uma estrutura e de um programa escolar diferenciado do meio urbano (Pinho, 2009, p. 38).

Almeida (2001) afirma que, durante muitos anos, a Educação Rural foi vista como um instrumento capaz de formar um cidadão adaptado ao seu meio de origem, sendo modelado pelos conhecimentos científicos advindos das cidades. No meio urbano eram formuladas as diretrizes e normas para a formação do homem do campo, com conhecimentos de saúde, saneamento, alimentação, administração do tempo e técnicas agrícolas modernas - isso

tudo a partir de conhecimentos científicos. Desse modo, nas décadas de 1940 e 1950, foram implementados diversos programas educativos, realizados na maioria dos estados brasileiros, tendo em vista a permanência do homem na região rural e o desenvolvimento de cada comunidade. O discurso do governador de Minas Gerais, Milton Campos, em 1948, na implementação do Curso de Aperfeiçoamento para professores rurais em Ibirité-MG, corrobora tal apontamento:

Este curso de aperfeiçoamento exercerá essa função de vigilância, isto é, impedirá, pela melhoria da escola primária em zona rural, que esse foco se apague, e diligenciará por que se alargue a área iluminada e, assim, o homem do campo, socorrido pela ação civilizadora da escola, possa resistir à forças centrípetas que o vem arrastando para as zonas urbanas e se transforme num elemento capaz de criar riquezas e, portanto, de contribuir para estabelecer as funções do nosso sistema econômico (Escola Rural, 1948, p. 8).

De acordo com Lira e Melo (2010), na prática, as ações se davam um pouco diferente. Foram criados programas repentinos e desconexos da realidade do povo camponês. Somado a isso, havia ainda a falta de preparo dos professores contratados, péssimas condições de vida da população, habitação e trabalho, que faziam crescer ainda mais a imigração para a cidade:

Logo, não é de se admirar que a escola rural tradicional apresentasse grandes déficits em relação à aprendizagem de suas populações. Em decorrência desse quadro, em 1942, os profissionais da educação realizaram o Oitavo Congresso Brasileiro de Educação com o objetivo de levantar possíveis diretrizes e soluções para os problemas educacionais das grandes massas campestres. O evento promovido pela Associação Brasileira de Educação, que contava com o financiamento do governo federal e do governo de Goiás, apresentou através das exposições, estudos e debates a busca por uma escola caracteristicamente rural, que fosse capaz de atrair e fixar o homem no campo, objetivo pretendido pelo ruralismo pedagógico (Lira & Melo, 2010, p. 8).

Prado (1995) afirma que o “Oitavo Congresso Brasileiro de Educação” foi realizado visando comemorar a inauguração da cidade de Goiânia<sup>ix</sup>. Para a autora, a escolha da cidade sede, como também do tema principal do Congresso, “A Educação Primária Fundamental”, representavam de maneira significativa o cenário de discussões que aconteciam em relação às questões educacionais. Prado (1995) salienta que o governo e seus intelectuais mobilizaram-se em torno da bandeira da interiorização, apresentando 173 teses, procedentes de 22 unidades da Federação. A elite do pensamento educacional brasileiro participante do evento sugeriu várias alternativas para alguns dos graves problemas que a

sociedade lhes apresentava. Um desses problemas era o êxodo rural e a preocupação em modernizar o país, e a educação era considerada uma das principais maneiras de alcançar esse objetivo.

Para Leão (1953), a formação de “mestres” era uma das situações mais graves enfrentadas na educação do meio rural. Isso porque muitos professores que iam lecionar no interior possuíam uma formação e uma vivência totalmente urbana, ou seja, estavam alheios aos contextos do meio rural e geralmente menosprezavam tal cultura. Pois, “[a] educação no interior do Brasil sempre se fez, quando se fez, dentro de um empirismo comodista, alheio a qualquer orientação científica, qualquer plano de ação, qualquer programa, qualquer entendimento entre legislador, administrador e mestre” (Leão, 1953, p. 202-203).

Leão (1953) defendia a criação de cursos de formação que abordassem a realidade da população do meio rural com uma proposta diferenciada do meio urbano, sendo necessárias algumas mudanças, tais como:

A primeira é a renovação do mestre em atividade, a segunda a preparação do mestre por vir. Para a primeira medida faz-se mister a organização de cursos de aperfeiçoamento, dos quais constituem um modelo as

missões mexicanas; para a segunda a instalação de escolas normais, em regime de internato e com currículos e programas próprios, às quais se atrairiam filhos do interior, a quem se fornecia preparação adequada às realidades do meio (Leão, 1953, p. 288).

A carência de professores formados fazia com que fosse permitido que pessoas leigas lecionassem em escolas rurais, desde que essas passassem por exames de suficiência. Estes exames

[e]ram realizados pelas Escolas Normais, institutos de Educação e Faculdade de Filosofia a que eram submetidos os professores leigos ou candidatos ao magistério para efeito de comprovação de conhecimentos exigidos para a função e de autorização a título precário, lecionarem nas escolas primárias e secundárias (Rodrigues, 1985, p. 45).

Para Vighi (2008), a política de contratação de professores sem habilitação pelas Secretarias de Educação dos Estados brasileiros ocorreu para suprir a falta de professores com formação adequada para exercer o magistério, principalmente na zona rural. Além disso, era preciso atender à demanda da população pelo direito à educação, expresso na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 4.024/61).

Sob o ponto de vista social, o professor leigo, que atuou no meio rural era bem aceito nas comunidades por ser um sujeito que se identificava com o contexto escolar em que atuava. Na maioria dos casos, o

professor era membro da mesma comunidade à qual pertenciam seus alunos, o que proporcionava maior aproximação do professor com os alunos e com a comunidade. Motivos como esses, por exemplo, davam vantagem ao professor leigo se comparado ao professor habilitado. Este por sua vez detinha um conhecimento técnico, porém desconhecia a realidade onde se inseria (Vighi, 2008, p. 51-52).

A autora destaca ainda que, até o final dos anos de 1930, não havia escolas normais que se destinassem à preparação específica de professores para lecionarem nas regiões do campo<sup>x</sup>. Estas instituições se iniciam lentamente no início dos anos de 1940 e ganham mais intensidade nos anos de 1950, procurando desenvolver uma política educacional compatível com os interesses e necessidades do meio rural. Enquanto se pensava em como seria essa formação, os professores que lecionavam em tal meio

[v]ivenciavam uma experiência pedagógica cujo saber produzido se fundava nas relações entre as orientações recebidas pelos órgãos responsáveis pelo sistema de educação (Delegacias de Ensino e Secretarias Municipais de Educação) e nas práticas desenvolvidas a partir da sua experiência, baseadas nos modelos vividos no período em que eram os alunos (Vighi, 2008, p. 52).

Piacentine (2012) ressalta que as primeiras providências concretas em relação à formação de professores leigos que atuavam na zona rural ocorreram com

a aprovação da Lei 4.024/61, que estabeleceu, nos capítulos IV e VIII, normas quanto à formação do magistério para os ensinos primário e médio:

Art. 53: A formação de docentes para o ensino primário far-se-á:

a) Na Escola Normal de grau ginásial no mínimo de quatro séries anuais, onde além das disciplinas obrigatórias do curso secundário ginásial será ministrada preparação pedagógica.

Art. 54: As escolas normais de grau ginásial expedirão o diploma de regente de ensino primário.

Capítulo XIII, Art. 116: Enquanto não houver número suficiente de professores primários formados por escolas Normais ou pelos Institutos da Educação e sempre que se registre esta falta, a habilitação ao exercício do magistério a título precário até que cesse a falta, será feita por meio de exames de suficiência ... (Brasil, 1961).

Outro avanço ocorrido foi a criação do Programa de Aperfeiçoamento do Magistério Primário-PAMP, a partir da década de 1963, também pelo governo federal, que “daria subsídios para cursos voltados para a habilitação de professores leigos, a nível pedagógico, mediante metodologia de ensino direto no período de férias e indireto que era oferecido em período letivo” (Piacentine, 2012, p. 41). Piacentine (2012) ressalta que, a partir deste Programa, multiplicaram-se os cursos para professores leigos no país.

Como meio para abrandar essa situação no Brasil, o Ministério da

Educação promoveu a construção imediata de escolas de Ensino Normal em todo o país que tinham como finalidade promover a preparação de professores regentes de ensino, atendendo às regiões que até aquele momento eram desprovidas de instituições dessa natureza. Esses prédios, além de aparelhamentos pedagógicos adequados, deveriam ser servidos de uma seção de internato que ofereceria uma melhor oportunidade aos candidatos ao magistério da zona rural ... (Santana, 2010, p. 3).

Apesar de poucas iniciativas em relação à Educação Rural, é preciso levar em consideração que a fragilidade das políticas públicas brasileiras com a população rural afetou inevitavelmente a educação, que ocorreu de forma lenta, desconexa e tardia para o povo camponês. Como se isso não bastasse, as poucas escolas que existiam se encontravam em condições precárias e com um distanciamento grande entre si, isto é, sem nenhum tipo de comunicação. Além disso, faltava formação de professores, orientação metodológica, didática e verbas públicas para a escolarização (Piacentine, 2012).

Abordaremos, a seguir, como ocorreu a formação do professor rural e a preocupação com a educação das pessoas do campo no Estado de Minas Gerais.

### **Minas Gerais e a formação dos professores rurais**

Minas Gerais também demandava cuidado em relação ao ensino rural e à formação de professores. Peixoto (2000), embasada em Lima (2003)<sup>xi</sup>, demonstra que, no período de 1930, as escolas rurais mineiras permaneciam em segundo plano, e, devido às dificuldades financeiras, foram fechadas mais de mil escolas primárias nos meios rurais.

O Decreto nº 11.297, 10 de abril de 1934, de Minas Gerais, transferiu a responsabilidade financeira de manter as escolas rurais para os Municípios e o Decreto nº 132, de 29 de julho de 1935 definia como responsabilidade do Estado apenas a fiscalização dessas escolas. O Estado, desse modo, se mostrava descompromissado e pouco preocupado com a educação no meio rural. Pinho (2009) afirma que havia grande precariedade técnica e de material das escolas rurais municipais nesse período.

Entretanto, em 1947, foi promulgada a Lei Federal (Brasil, Lei nº 59, 11 de agosto de 1947) que autorizava a União a cooperar financeiramente com os Estados e Municípios para a melhoria do sistema escolar nas zonas rurais. Esse benefício, que vinha do Fundo Nacional de Ensino Primário, era repassado para os Estados e, posteriormente, para os Municípios através de um Convênio Nacional e de Convênios Estaduais do Ensino Primário, sendo fiscalizados pelo Instituto Nacional de

Estudos Pedagógicos (INEP). Provavelmente, esta lei fomentou o interesse do Estado de Minas Gerais de cuidar das escolas rurais, pois Andrade e Peixoto (2000) informaram que neste mesmo ano, em 05 de dezembro de 1947, foi promulgado o Decreto nº 2.545, definindo que o Estado deveria orientar tecnicamente o ensino primário em zonas rurais no Estado de Minas Gerais:

Art.3º - Com a Secretaria da Educação cooperarão a Secretaria do Interior, a Secretaria da Agricultura, Indústria e Comércio, o Departamento Estadual de Saúde e quaisquer outras formas de atividade do Governo utilizáveis nos setores de educação e ensino, para que cada escola primária em zona rural seja também um centro de condensação e de irradiação social aparelhado para influir no meio rural (Minas Gerais, 1947 *apud* Andrade & Peixoto, 2000, p. 12).

O Secretário de Educação, que atuou nos anos de 1947 a 1950, Abgar Renault, apoiou o ensino nas zonas rurais, pois ele acreditava que era preciso também conter o êxito rural no estado mineiro (Andrade & Peixoto, 2000). Diversos fatores influenciavam a saída do homem do campo para buscar melhores condições de vida na cidade, entre eles: a precariedade das condições de vida, o pouco rendimento do solo, a mecanização da agricultura, assim como a dimensão simbólica da cidade na dinâmica social do período (Pinho, 2009).

Os efeitos do êxodo rural em Minas, no entanto, eram vistos como problemáticos por muitos fatores, como mostra Antipoff, em uma Coletânea de Educação Rural:

Resultam desse movimento centrípeta para a zona urbana dois fenômenos extremamente significativos para a economia e a saúde tanto física quanto moral do povo. Com a diminuição da produção agropecuária, devido em grande parte a carência de mão-de-obra, além de outros fatores que afetam a zona rural, a grande massa do povo brasileiro vive em regime crônico de subalimentação (Antipoff, 1992, p. 9).

Era preciso mais do que a permanência do homem rural em seu meio: o que se buscava era superar o atraso dessa população, tanto social quanto econômico, e a escola tornava-se, desse modo, “aliada” nesse processo. Pinho evidencia que “os debates acerca dos diagnósticos de crise e atraso da agricultura brasileira definiram uma reação ruralista, cujas propostas de intervenção pautava-se por: povoamento/colonização; educação; modernização /racionalização produtiva e crédito/cooperativismo” (Pinho, 2009, p. 38).

Abgar Renault, em uma fala dirigida ao Governador do Estado, Milton Campos, em 15 de novembro de 1948, ressaltava que:

O decreto nº. 2545, de 5 de dezembro de 1947, devolveu ao Estado, senhor Governador, a competência para administrar e orientar tecnicamente o ensino primário em zonas rurais, e deu ao Secretário da Educação poderes para firmar convênios com os municípios, a fim de estabelecer as condições de colaboração destes com o governo estadual na realização dos objetivos do ensino primário naquelas zonas (Renault, 1952, p. 107 *apud* Neves & Pinto, 2013, p. 9).

Neves e Pinto (2013) salientam que a fala de Abgar Renault evidencia a sua ação em rearticular a relação Estado-Municípios, no sentido de redistribuírem entre si a tarefa de aumentar em quantidade as escolas rurais e de requalificar o serviço público educacional, permitindo um movimento de centralização da organização do campo escolar nas mãos do Estado.

O governo de Milton Campos (1947-1951), segundo Andrade e Peixoto, também apresentava preocupação em relação à formação dos professores:

O Governo Milton Campos prestou muito apoio ao ensino em todo o Estado. Verificando que a preparação de professores para as escolas públicas se fazia necessário, promoveu cursos de férias para atualização do professorado em todos os níveis. Foram celebrados convênios com o Ministério da Educação, Faculdade de Filosofia da Universidade do Estado, e, com os municípios, para esse fim (Andrade; Peixoto, 2000, p. 12).

Neves e Pinto (2013) afirmam que Abgar Renault trabalhou na criação de novos instrumentos legais que permitiram à Secretaria de Educação dedicar-se especialmente à Educação Rural, o que auxiliaria no combate ao êxodo rural. Sendo assim, a escola primária rural constituiu-se como uma tentativa de fixar a população rural (Pinho, 2009).

Assim sendo, entre 1947 e 1950, foram criados no Estado não só escolas rurais, mas também cursos de atualização em mais de 315 municípios e 5 cursos de aperfeiçoamento de professores para a zona rural. Além disso, também foi criado, em 1949, na Fazenda do Rosário<sup>xii</sup>, em Ibitité (cidade do interior de Minas Gerais), o primeiro Curso Normal Regional para preparação de professores que atuariam na zona rural. Esse curso foi idealizado por Abgar Renault e Helena Antipoff (Andrade; Peixoto, 2000). Esta foi diretora do Instituto de Organização Rural- IOR. Antipoff era uma grande defensora da necessidade de criação de escolas rurais e da formação de professores para tais escolas.

A preocupação com a Educação Rural em Minas Gerais tornou-se evidente após 1950, período em que a imigração para as cidades começou a acelerar.

Para Neves e Pinto (2013), além da busca pelo melhoramento dos equipamentos técnicos, postulava-se a



necessidade de se formar os professores rurais, que deveriam possuir conhecimentos gerais relativos à higiene, enfermagem e socorros de urgência. Os professores deveriam ser providos de conhecimento teóricos, técnicos e materiais, para assim poderem desenvolver um processo de civilização do ambiente rural.

Durante os dois mandatos como gestor da Secretaria do Estado de Educação de Minas Gerais-SEEMG (1947-1950), Abgar Renault também defendeu veemente a “educação técnica rural” (Pinto, 2007). Em relação ao ensino agrícola, Nascimento afirma que: “... a primeira metade do século XX, o ensino técnico-agrícola desenvolveu uma cultura escolar assentada sobre um ideário civilizador esperançoso da modernização da vida rural brasileira” (Nascimento, 2010, p. 96). Na concepção de Renault, o professor deveria possuir instrumentos e conhecimentos teóricos, técnicos, além de materiais capazes de desenvolver um processo de maior civilização do ambiente rural, com recursos proveniente do próprio meio (Neves & Pinto, 2013).

Abgar Renault, no primeiro boletim “Escola Rural: Boletim dos cursos de aperfeiçoamento para professores rurais” (1948), ressalta que no Brasil 15,8% do total da produção era agrícola e 5,0% do total era industrial. Além disso, a

população urbana era de apenas 1.573.800 habitantes dentro de um total de 7.524.100 habitantes no Estado. Para ele, estes dados mostravam o quanto era imprescindível o investimento por parte do governo com a população rural de Minas Gerais (Coletânea, 1992). Apesar disso, Pinto (2007, p. 52) destaca: “é notório que as medidas adotadas pelo governo mineiro não atingiram de forma significativa a população rural ficando restrita à elite agrária”, já que o uso de técnicas modernas, máquinas e investimentos em relação ao plantio não chegavam aos pequenos agricultores, mas sim aos grandes fazendeiros.<sup>xiii</sup>

Mais do que ensinar a ler e a escrever, as escolas do meio rural tinham como missão promover um desenvolvimento pessoal e social entre seus alunos. De um modo mais abrangente, essa instituição deveria influenciar toda a comunidade, melhorando-a e possibilitando o desenvolvimento de bons hábitos: recreativos, sociais higiênicos, econômicos e culturais do povo camponês (Andrade; Peixoto, 2000).

### Considerações finais

As políticas públicas brasileiras apresentaram e apresentam fragilidades em relação à Educação Rural, desenvolvendo-se de forma lenta, desconexa e tardia em

relação às iniciativas educacionais urbanas.

Em relação a isso, Almeida enfatiza que:

O abandono, o esquecimento, o descaso do Estado, as promessas políticas não cumpridas, o descaso em relação ao ensino nas cidades são situações praticamente comuns, que acaba banalizando as dificuldades educacionais encontradas pelas populações rurais (Almeida, 2001, p. 55).

Podemos entender que os investimentos em relação à educação no meio rural em Minas Gerais não destoaram muito de outros estados brasileiros. O êxodo rural no Estado mineiro e no Brasil gerava muitos temores entre a população urbana, sendo considerado um problema político, econômico e social.

A escola se torna então, um dos meios de manter o homem rural em seu ambiente. Além disso, pretendia-se, através dessa instituição, disseminar ideias “científicas”, incentivando o plantio e uso de técnicas agrícolas modernas e, supostamente, mais avançadas.

As instituições voltadas para o meio rural deveriam influenciar toda a comunidade, melhorando-a e possibilitando o desenvolvimento de bons hábitos sejam eles social, higiênicos, econômicos e/ou culturais. No entanto, para que tudo isso acontecesse, era preciso investir na formação de professores rurais, que seriam os principais propagadores de

novos hábitos e costumes para os habitantes do campo, em prol de uma modernização e civilização do país. A criação de escolas rurais asseguravam essa nova necessidade, e aumentava o público alvo dessas ações modernistas. Fazer com que o país crescesse em prol de um desenvolvimento voltado para a educação era uma meta governamental.

Portanto, em nome do discurso de reverter o atraso da agricultura, de fixar o homem rural no campo, de diminuir o analfabetismo existente, bem como modernizar o país, foram criadas instituições específicas para a formação do professor rural em alguns estados brasileiros. Entre eles está em destaque o Estado de Minas Gerais, que criou escolas normais rurais, cursos intensivos de férias, cursos de treinamento e aperfeiçoamento de professores rurais. É importante enfatizar que os discursos de urbanização, civilização e superação do atraso do meio rural vinham acompanhados, direta ou indiretamente, de concepções que subestimavam e inferiorizam os conhecimentos advindos do meio rural. Ou seja, “historicamente, a educação para as populações rurais esteve relacionada a propostas de desenvolvimento que negavam as condições do rural e dos seus sujeitos” (Pinho *et al.*, 2010, p. 18).

A escola rural servia, portanto, prioritariamente ao meio urbano, que

precisava (e precisa) se alimentar às custas do produtor rural e temia a invasão da população rural no espaço urbano.

## Referências

- Almeida, A. L., & Guido, H. A. O (2007). Francisco Campos e a escola de aperfeiçoamento: a burguesia entre educar e instruir o povo. In *IV Congresso de Pesquisa e Ensino de História da Educação de Minas Gerais*. Belo Horizonte: UFMG. Recuperado de: [http://www.fae.ufmg.br/portalmineiro/cont\\_eudo/externos/3cpehemg/congresso/textos\\_pdf/Tema%2010%20-%20Profiss%C3%A3o%20docente/Forma%C3%A7%C3%A3o%20de%20professores%20para%20a%20escola%20rural.pdf](http://www.fae.ufmg.br/portalmineiro/cont_eudo/externos/3cpehemg/congresso/textos_pdf/Tema%2010%20-%20Profiss%C3%A3o%20docente/Forma%C3%A7%C3%A3o%20de%20professores%20para%20a%20escola%20rural.pdf)
- Almeida, D. B. (2009). A Educação rural como processo civilizador. In Stephanou, & Bastos, M. H. C. (Orgs.). *Histórias e memórias da educação no Brasil, vol. III: Século XX* (pp. 278-195). Petrópolis, RJ: Vozes.
- Almeida, D. B. (2001). *Vozes esquecidas em horizontes rurais: história de professores*. (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. Recuperado de: <http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/1908/000311994.pdf?sequence=1&locale=en>
- Almeida, J. S. (2006). Mulheres na educação: missão, vocação e destino? In Saviani, D. (Org.). *O legado educacional do século XX no Brasil* (pp. 59-108). Campinas, SP: Autores Associados.
- Almeida, D. B., & Grazziontin, L. S. (2013). A escola primária rural, de Ruth Ivoty Torres da Silva. In Mesquita, I. M. & Carvalho, R. A. (Orgs.). *Clássicos da Educação Brasileira* (pp. 133-146). Belo Horizonte: Mazza Edições.
- Andrade, T., & Peixoto, A. M. C. (2005). Formação de Professores para a Escola Rural. In *III Congresso de Pesquisa e Ensino e História da Educação em Minas Gerais*. São João Del Rei: UFSJ. Recuperado de: [http://www.fae.ufmg.br/portalmineiro/cont\\_eudo/externos/3cpehemg/congresso/textos\\_pdf/Tema%2010%20-%20Profiss%C3%A3o%20docente/Forma%C3%A7%C3%A3o%20de%20professores%20para%20a%20escola%20rural.pdf](http://www.fae.ufmg.br/portalmineiro/cont_eudo/externos/3cpehemg/congresso/textos_pdf/Tema%2010%20-%20Profiss%C3%A3o%20docente/Forma%C3%A7%C3%A3o%20de%20professores%20para%20a%20escola%20rural.pdf)
- Calazans, M. J. C. (1993). Para compreender a Educação do Estado no meio rural-Traços de uma trajetória. In Therrien, J. & Damasceno, M. N. (Orgs.). *Educação e Escola no campo* (pp. 15-40). Campinas: Papuris.
- Carvalho, L. B. O. (2012). Reformas Educacionais em Minas Gerais: instrução primária, modernidade e progresso (1906-1928). *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, (46), 219-237. Recuperado de: <http://www.fe.unicamp.br/revistas/ged/histedbr/article/viewFile/3776/3192>
- Carvalho, M. M. C. (1989). *A Escola e a República*. Editora Brasiliense, SP.
- Antipoff, H. (1992). *Coletânea Educação rural*. Belo Horizonte: Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff- CDPHA/Imprensa Oficial.
- Leão, A. (1953). *A sociedade rural*. Rio de Janeiro: S. A. Noite.
- Lima, T. C. S. & Miotto, R. C. T. (2007). Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. *Rev. Katál*, 10, 37-45. Recuperado de: <http://www.scielo.br/pdf/rk/v10nspe/a0410spe.pdf>
- Lira, D. A. N., & Melo, A. D. (2010). A educação brasileira no meio rural: recortes

no tempo e no espaço. In *I Conferência de Políticas Públicas contra a pobreza*. Natal: UFRN. Recuperado de: <http://www.cchla.ufrn.br/cnpp/pgs/anais/Arquivos>

Mannuci, S. (1934). *A crise Brasileira de Educação*. Editora Piratininga, São Paulo.

Musial, G. B. S. (2011). *A Emergência das escolas rurais em Minas Gerais (1892-1899): quando a distinção possibilita a exclusão*. (Tese de Doutorado). Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte. Recuperado de: <http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/handle/1843/BUBD-92RLHJ>

Nagle, J. (1974). *Educação e Sociedade na Primeira República*. São Paulo, EPU: Rio de Janeiro.

Nascimento, J. C. (2010). Para civilizar o campo: a cultura escolar do ensino técnico agrícola. In Vidal, D. G., & Schwartz, C. M. (Orgs.). *Histórias das culturas escolares no Brasil* (pp. 93-124). Vitória: EDUES.

Neves, L. S., & Pinto, H. M. (2013). Sentido novo da vida rural: Abgar Renault e a política educacional em Minas Gerais. In *VII Congresso Brasileiro da História da Educação: Circuitos e Fronteiras da História da Educação no Brasil*. Cuiabá: UFMT. Recuperado de: <http://sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe7/pdf/01-%20ESTADO%20E%20POLITICAS%20EDUCACIONAIS%20NA%20HISTORIA%20DA%20EDUCACAO%20BRASILEIRA/SENTIDO%20NOVO%20DA%20VIDA%20RURAL%20ABGAR%20RENAULT%20E%20A%20POLITICA%20EDUCACIONAL%20EM%20MINAS%20GERAIS.pdf>

Nogueira, J. K., & Schelbauer, A. R. (2004). Feminização do magistério no Brasil: o que relatam os pareceres do

primeiro congresso da instrução do Rio de Janeiro. In *IV Jornada do HISTEDBR*, Maringá: UEM. Recuperado de: [http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer\\_histedbr/jornada/jornada7/GT1%20PDF/FEMINIZA%C7%C3O%20DO%20MAGIST%C9RIO%20NO%20BRASIL.pdf](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/jornada/jornada7/GT1%20PDF/FEMINIZA%C7%C3O%20DO%20MAGIST%C9RIO%20NO%20BRASIL.pdf)

Peixoto, A. M. C. (2003). Uma nova era na escola mineira: a Reforma Francisco Campos e Mário Casasanta (1927-1928). In Leal, M. C., & Pimentel, M. A. L. (Orgs.). *História e Memória da Escola Nova* (pp. 75-116). Editora Loyola, São Paulo, Brasil.

Peixoto, A. M. C. (2000). Triste retrato: a educação mineira no Estado Novo. In Filho, L. M., & Peixoto, A. C. (Orgs.). *Lições de Minas: 70 anos da Secretaria da Educação* (pp. 84-103). Belo Horizonte: Secretaria de Educação.

Piacentine, A. P. F. S. (2012). *História da formação para professores leigos rurais: o curso de magistério rural em Dourados, na década de 1970*. (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados.

Pinho, L. A. (2009). *Civilizar o campo: Educação e Saúde nos Cursos de Aperfeiçoamento para professores rurais - Fazenda do Rosário (Minas Gerais, 1947-1956)*. (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

Pinho, L. A., Diniz, L. S., Paula, L. R., Rocha, M. I. A., Lima, P. L. O., & Roseno, S. M. (2010). *Curso de Formação de Educadores (as) do Programa Escola Ativa: da Educação rural à educação do campo*. Módulo III. Belo Horizonte: UFMG.

Pinto, H. M. (2007). *A Escola Normal Regional Dom Joaquim Silvério de Souza de Diamantina e a formação de professores para o meio rural mineiro:*

1950-1970. (Dissertação de Mestrado). Pontifícia Universidade Católica, Belo Horizonte.

Prado, A. A. (1995). O Ruralismo Pedagógico no Brasil do Estado Novo. *Revista Estudos Sociedade e Agricultura*, 4, 5-27. Recuperado de: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/ar/libros/brasil/cpda/estudos/quatro/adonia4.htm>

Rodrigues, J. R. T. (1985). *Magistério Leigo Rural do Piauí: concepções e práticas*. Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica, São Paulo.

Santana, M. P. S. C. B. (2010). Professores leigos no Piauí: o ingresso e a permanência na profissão docente no meio rural. In *VI Encontro de Pesquisa em Educação da UFPI*. Piauí: UFPI. Recuperado de: [http://www.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/VI.encontro.2010/GT.16/GT\\_16\\_05\\_2010.pdf](http://www.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/VI.encontro.2010/GT.16/GT_16_05_2010.pdf)

Souza, R. C. (2006). “Não premiarás, não castigarás, não ralharás...”: dispositivos disciplinares em Grupos Escolares de Belo Horizonte (1925-1955). (Tese de Doutorado). Universidade de São Paulo, São Paulo.

Tanuri, L. M. (2000). História da formação de professores. *Revista Brasileira da Educação*, 14, 61-88. Recuperado de: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n14/n14a05>

Vidal, D. G. (2000). Escola nova e processos educativos. In Lopes, M. T., Filho, L. M. F. F., & Veiga, C. G. (Orgs.). *500 anos de educação no Brasil* (pp. 497-517). Belo Horizonte: Autêntica.

Vighi, C. S. B. (2008). *Professores leigos em escolas rurais: Trajetórias de vida profissional em um passado (re) visitado*. (Dissertação de Mestrado). Universidade de Pelotas, Pelotas.

## Fontes Documentais

Dicionário Biográfico de Minas Gerais: período republicano, 1889-1991. Belo Horizonte, MG: Assembleia Legislativa do Estado de Minas Gerais, 1994.

Escola Rural- Boletim dos Cursos de Aperfeiçoamento para professores rurais. Belo Horizonte: Imprensa oficial, Volume I, 1948.

## Legislação

Brasil. Ministério da Educação. Lei nº 4.024, 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Recuperado de: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L4024.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L4024.htm) Acesso em 06 de outubro de 2015.

## Sites consultados

Academia Brasileira de Letras. Biografia Abgar Renault. Recuperado de: <http://www.academia.org.br/academicos/abgar-renault/biografia> Acesso em 02 de novembro de 2015.

Portal do Governo do Estado de Minas Gerais. Galeria dos Governantes: Milton Soares Campos. Recuperado de: <https://www.mg.gov.br/governomg/portal/m/governomg/governo/galeria-de-governadores/10212-milton-soares-campos/5794/5241> Acesso em 02 de novembro de 2015.

Portal do Governo do Estado de Minas Gerais. Antônio Carlos Ribeiro de Andrada. Recuperado de: <https://www.mg.gov.br/governomg/portal/m/governomg/governo/galeria-de-governadores/10181-antonio-carlos-ribeiro-de-andrada/5794/5241> Acesso em 02 de março de 2016.

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE. Recuperado de:

<http://www.ibge.gov.br/home/> Acesso em 12 de novembro de 2015.

<sup>i</sup> Trabalho resultante de uma pesquisa de mestrado intitulada como: “Tempos esquecidos, memórias recordáveis: Histórias de um curso de formação para professores rurais”, financiado pela CAPES (Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior).

<sup>ii</sup> Escolas localizadas em distritos, povoados e aldeias.

<sup>iii</sup> A Coletânea de Obras Escritas por Helena Antipoff em 1992, traz, no quarto volume, Educação Rural, diversos textos da autora sobre o tema, escritos entre as décadas de 1940 e 1970.

<sup>iv</sup> Em 1920 havia um total de 65% da população brasileira analfabeta. No ano de 1940, 56%. Em 1960, 40% e em 1980, 26% (IBGE, Censo Demográfico e PNAD, 1999).

<sup>v</sup> “João Pinheiro da Silva foi Presidente do Estado de Minas Gerais. Após a proclamação da República, foi vice-governador por um pequeno período. Em seguida, foi eleito deputado ao Congresso Constituinte de 1890, renunciando ao mandato em fins de 1891 com a queda de Marechal Deodoro. Posteriormente, dividiu suas ocupações como empresário de uma cerâmica em Caeté, MG – município próximo de Belo Horizonte, MG - e como professor na Faculdade Livre de Direito do Estado de Minas Gerais. Em 01/01/1899 foi Agente Executivo de Caeté, MG, o que implicava também a Presidência da Câmara de Vereadores. Em 1903, foi presidente do Primeiro Congresso Agrícola, Industrial e Comercial de Minas Gerais. Foi eleito para o Senado em 1904, mas permaneceu por menos de um ano, tornando-se Presidente do Estado de Minas a partir de 07/09/1906” (Dicionário Biográfico de Minas Gerais, 1994).

<sup>vi</sup> Trata-se de um novo modelo de estruturação das instituições escolares, rejeitando determinados fundamentos psicopedagógicos da “escola tradicional” e abrindo novos caminhos em direção a “escola nova”. Desenvolve-se, então, uma nova didática e uma nova pedagogia em relação ao método de ensino-aprendizagem (Nagle, 1974). O aluno seria a centralidade no processo de ensino aprendizagem, novos métodos pedagógicos seriam implementados, e o uso das punições pelos professores seria quase que inexistente (Souza, 2006).

<sup>vii</sup> Alguns exemplos de Escolas Normais Rurais são: A Escolas Reunidas Dom Silvério (para o ensino primário); Clube Agrícola João Pinheiro (ensino e experimentação de técnicas agrícolas); Ginásio Normal Oficial Rural Sandoval Azevedo (com internato para moças); Ginásio Normal Oficial Rural Caio Martins (com internato para rapazes); Instituto Superior de Educação rural (Iser), com cursos de treinamento para professores rurais, incluindo a prática no cultivo de lavouras, hortas, pomares, na criação de animais, e cursos de economia doméstica (Pinho, 2009, p. 16).

<sup>viii</sup> Dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística-IBGE revelam que 68,8% da população residiam no meio rural e apenas 31,2% estavam no meio urbano no ano de 1940. No ano de 1950 esses dados não mudaram muito 66,8% ainda viviam nas áreas rurais e 36,6% nas áreas urbanas. O crescimento das áreas urbanas começa a mudar drasticamente somente a partir de 1960 e 1970. Em 1960 a população rural era 44,1% e a urbana 55,9%. No ano de 1970 esse número já era 32,4% na área rural e 67,6% na área urbana (IBGE, 2000).

<sup>ix</sup> A capital do Estado de Goiás, criada no mês de julho de 1942.

<sup>x</sup> Segundo Tanuri (2000), foram algumas Reformas realizadas em diversos Estados do Brasil no final da década de 1920 que especificaram a formação dos professores para escolas do meio rural. Provavelmente, tais escolas começaram a ser de fato implementadas na década de 30.

<sup>xi</sup> Secretário de Educação e Saúde Pública nos de 1931 a 1933 (Lima, N. (1931). Discurso de posse na Secretaria da Educação e Saúde Pública. Minas Gerais, 40(102), 1. Citado por Peixoto, 2000).

<sup>xii</sup> “Distante 28 quilômetros de Belo Horizonte, localizava-se na área rural do distrito de Ibitiré, município de Betim (MG). Criada em 1939, como parte da Sociedade Pestalozzi de Minas Gerais, a Fazenda do Rosário foi projetada para ser uma instituição de educação e assistência às crianças excepcionais e desamparadas. Transformou-se no espaço referência de implementação das políticas de Educação rural do Estado. Progressivamente, a Fazenda do Rosário expandiu sua atuação, reunindo diversas instituições de assistência educacional, social e cultural à comunidade” (Pinho, 2009, p. 16).

<sup>xiii</sup> Juscelino Kubitschek, que governou Minas Gerais de 1951 a 1954 e o Brasil de 1956 a 1961, acreditava que, para ampliar as relações comerciais com outros países, o Brasil precisava de avanços na



agricultura, modernização das práticas de plantio e investimentos em técnicas rurais (Pinto, 2007).

#### Informações do artigo / Article Information

Recebido em : 20/06/2017

Aprovado em: 07/07/2017

Publicado em: 23/06/2018

Received on June 20th, 2017

Accepted on July 07th, 2017

Published on June 23th, 2018

**Contribuições no artigo:** Roberta Aparecida da Silva foi responsável pela elaboração, análise e interpretação dos dados, escrita e revisão do conteúdo, com a participação direta de Rita de Cássia de Souza em todas as etapas do trabalho. As autoras são, ambas, responsáveis pela versão final a ser publicada.

**Author Contributions:** The authors were responsible for the designing, delineating, analyzing and interpreting the data, production of the manuscript, critical revision of the content and approval of the final version to be published.

**Conflitos de interesse:** As autoras declararam não haver nenhum conflito de interesse referente a este artigo.

**Conflict of Interest:** None reported.

#### Orcid

Roberta Aparecida da Silva



<http://orcid.org/0000-0003-0581-5834>

Rita de Cássia de Souza



<http://orcid.org/0000-0001-9823-6174>

#### Como citar este artigo / How to cite this article

APA

Silva, R. A., & Souza, R. C. (2018). A formação do professor rural em Minas Gerais: casos e (des) casos. *Rev. Bras. Educ. Camp.*, 3(2), 473-495. DOI: <http://dx.doi.org/10.20873/ufv.2525-4863.2018v3n2p473-2>

ABNT

SILVA, R. A.; SOUZA, R. C. A formação do professor rural em Minas Gerais: casos e (des) casos. **Rev. Bras. Educ. Camp.**, Tocantinópolis, v. 3, n. 2, mai./ago., p. 473-495, 2018. DOI: <http://dx.doi.org/10.20873/ufv.2525-4863.2018v3n2p473-2>